

教科書作成について：中級教科書改訂作業を機に

著者	平田 裕
雑誌名	関西外国語大学留学生別科日本語教育論集
巻	17
ページ	1-28
発行年	2007
URL	http://id.nii.ac.jp/1443/00005878/

教科書作成について —中級教科書改訂作業を機に—

平田 裕

要旨

本年夏期に関西外国語大学の中級レベル4で使用している教科書の改訂作業を行った。これを機に、教科書作成の様々なプロセスについて考察を試みた。トピックは、ノウハウの蓄積について、役割分担とプロジェクト管理、学習プロセスにおける教科書の役割、音声教材、中級学習者の課題、教科書のまとめ方について、などである。実際に教科書を作成する機会は多くないかもしれないが、作成ノウハウを考えていくことは、様々な教科書を評価する際に有用な視点になったり、自分のクラス運営をどうするか考える際に役立つこともあるのではないだろうか。

【キーワード】 教科書作成、プロジェクト管理、中級の課題、proficiency、シラバス

1. はじめに

1.1 教科書作成を取り巻く環境

日本語教員という仕事をしても、本格的な教科書を作成するという機会は少ないと言っていいだろう。一般には市販の教科書を選んで使うことが多く、それが一番安全な策でもある。市販に至るような教科書の場合は、ある程度売れるという見込みがあることが大前提で、著者が著名であるか、母体の大学が有名であるか、などの要因も大きくなると思われる。筆者も実際にそういうプロジェクトに関った経験はないので、具体的なプロセスには言及できない。

日本語のインストラクターであれば、教案は全ての人が作ると言ってもいいだろう。教材も様々な形態のものを作る。試験問題もほとんどの人が作る機会があるだろう。しかし、教科書を作った経験がある人は、割合とすれば僅かである。それだけ機会が少ないものなので、教科書

作成のノウハウや留意点など、日本語教育業界としてもあまり共有されていないのではないだろうか。教授法などの授業で教科書分析という内容はあるが、教科書作成のノウハウにつながるにはかなりの飛躍がある。日常の仕事として様々な教材準備をしていれば教科書作成のノウハウが身につくかという、仕事のスケールの違いからしてもそうではないだろう。また、教科書作成の作業を手伝う機会があったとしても、いざ自分がイニシアティブを取って全体をマネジメントするとなると話が全く違ってくる。手伝いをするだけで自動的に全体のノウハウが得られるようなものではないので、意識を高くして参加する必要があるだろう。

今回の作業では、筆者も教科書を白紙状態から作った訳ではなく、改定という作業ではあるのだが、教科書作成のノウハウ・留意点という観点から、ディスカッションポイントになればよいのではないかと思い、作業経過と筆者の考えを本稿で述べていく。教科書作成のノウハウを共有したとしても、実際にそれを使うことになる機会は少ないかもしれない。しかし、様々な教科書を評価する際に有用な視点になったり、自分のクラス運営をどうするか考える際に役立つこともあるのではないだろうか。

1.2 改定に至る経緯、改定内容

関西外国語大学の日本語プログラム、中級のレベル 4 で 2007 年春学期まで使用していた教科書は、本学で作られた『日本語会話 4』という教科書である。今回、この教科書を改訂して新しく作り直したのであるが、ここで改訂に至る経緯、改訂の内容を簡単に説明しておく。

『日本語会話 4』は 1992 年に試用版が作成され 1996 年に現在の形になったもので、現在のレベル 4 よりも少し上のレベルの学生を想定してある。この想定レベルのずれというのは、本学での使用教科書の変遷が理由となっている。1999 年まではレベル 1, 2 を初級として『An Introduction to Modern Japanese』(Mizutani, Mizutani 1977) を使用、中級前期という設定のレベル 3 で『Japanese for you』(犬曾、小山 1988)、中級後期のレベル 4 で『日本語会話 4』を使うというプログラム構成になっていた。1999 年からはレベル 1, 2, 3 を初級という設定にして『げんき 1, 2』を使用し、中級前期という設定はなくなっている。『日本語会話 4』は学習者自身が例文から文法を理解するという前提で作られており、文法説明は全く提供されていない。モデル会話がいくつか提供されているレッスンもあるが、ないレッスンもある。単語リストの語彙の量は、中級から上級への橋渡しとして大量である。教科書全体がセクション A, B, C と、大きく 3 つのセクションに分かれており、A で扱うトピックは性格、方言、病気、料理など、身近なもので、日

本で生活しよう」が大きなタイトルになっている。セクション B では異文化体験、就職活動などがトピックで、「日本人と話そう」が大きなタイトル、セクション C では環境問題、教育問題などがトピックで、「日本語で調べよう」が大きなタイトルとなっている。セクション A と C では新しい構文が導入されているが、B はトピックの提供だけになっている。この教科書の詳しい作成経緯と様々な中級教科書の比較については、小山・鹿浦・内藤（1997）を参照頂きたい。

『日本語会話 4』の要改善点であるが、中級前後期の区別がなくなった本学のレベル 4 で実際に使って教えてみると、やはり中級レベルではまだまだ文法の説明が必要であることが感じられた。また、単語の量もある程度絞らないと学習者も目的を絞った学習ができない。そこで、とりあえずの対応策としては、クラスで使用していた箇条書き形式の文法説明用ハンドアウトと、単語クイズのために抽出した単語リストを、別冊という形で提供してきた。また、レッスン毎の構成に統一感が欠けるところがあり、クラス内で行える練習があまり載っていなかったのも、各教員が教案の中で独自に考える部分が大きかった。含まれている内容としては、一学期（週 5 日 15 週間）という時間ではセクション B に触れる余裕が全くない状態であった。

上記のような点を踏まえ、公式に行われている Course Evaluation で学生からの教科書についての評価を数年に渡ってモニターしたが、中立からプラスの評価が多かったとはいえ、市販の『げんき 1, 2』と比べると、やはり満足度の数字は低いものであった。そこで、2006 年夏に、本学の日本語科教員全員に協力して頂いて、市販の中級用教科書の中で適当なものがないか検討したが、会話と読み書きのクラスが完全に独立しているという本学の理由もあり、これが最適であろうという教科書は見つからなかった。

どういう教科書を使っても、各教員によって評価は違ってくるし、常に短し穠に長しということは避けられず、また、学習効果や学生の評価が飛躍的に上がることは確実に期待できることではない。一方、従来の『日本語会話 4』も内容的には良く、これだけマテリアルを集めてあるものを完全に使わないようにするのはもったいないという意見もあった。学生の評価につながる一番の課題は、見栄え、フォーマット、使いやすさだろうということで、従来の内容を生かす形での改定という方針が決まった。

今回の作業では、従来の教科書の内容をなるべく生かすという点で「改訂」であるが、教科書としてのフォーマットを大幅に変更している。ざっとあげると、レッスン毎の構成を整理統一、全てのレッスンにダイアログ新規追加、文法項目の整理、文法説明の新規追加、応用練習の新規追加、使用していなかったセクション B をカット、などである。

以下、本稿のセクション2ではtechnicalな側面から教科書作成作業を見てみる。扱っているトピックは、単独作業と共同作業、プロジェクト管理について、学習プロセス全体の中での教科書の位置づけ、ワープロのバージョン統一、LL 教室と音声教材などである。セクション3では、教科書作成・改定の内容面から議論を進める。扱っているトピックは、対象学習者の把握ということで、今回は中級学習者の問題点・課題、それに基づく文法項目と単語の考慮、レッスンのまとめ方である。言わずもがなであるが、筆者の経験不足もあり、本稿で議論している内容が教科書作成の全てを網羅している訳ではないが、留意点やノウハウの議論の叩き台になれば幸いである。

2. 教科書作成を取り巻く要素、技術的な考慮点

2.1 単独、共同、役割分担

教科書を作る際に一人で全部作成するか、複数人で作成するかであるが、実際に出版に至るようなプロジェクトであれば、それを取り巻く状況・環境で必然的に決まってくることも多いだろう。しかしここでは1つの選択肢として話を考えてみる。

まず単純比較の上でそれぞれの特徴、メリット・デメリットなどを述べておく。単独作成の場合、

- (a) 作成者の意図がはっきり出やすい（出しやすい）。
- (b) 出来上がりの質が、いい場合も悪い場合も個人の能力に大きく左右される。
- (c) スケジュールが、個人のプロジェクト管理能力に左右される。
- (d) 作業負荷が大きく長期化しがちなので、スケジュールが立てにくい。

などが上げられる。最初の2つ、(a)と(b)については、メリットにもデメリットにもなり得るが、たとえ教材としての質が高いものであっても他のインストラクターにとって使いにくいものになる可能性も考えられる。

実は「教材としての質」を評価する方法自体確立していない訳であるが、ここでいう「教材の質」とは、ターゲットにしている構文／語彙の適切さ、文法説明の適切さ、モデルとなる日本語の自然さ、学習者に発話させようとする日本語の自然さ、練習の質などで、ある程度客観的な評価を試みることができるであろう。一方、「使い勝手」の評価の方は、各インストラクターのクラス運営方法にも大きく左右されるので、主観的な要素が強くなるとも言ってよいだろう。いづれにせよ完全に客観的な評価は不可能なのであるが、「教材としての質」「使い勝手」「主観的」「客観的」など、評価の視点を切り分けて整理していくと、全体の評価方法や議論のポイントとしては有用なものが出てく

るのではないだろうか。

単独作業の場合でも、当然、他の人からの評価／コメントをできるだけもらって質に関するリスクを減らすことが必要であるが、外部からのフィードバックを消化すること自体が個人作業になるので、単独作業に内在するそういうリスクは完全にはなくならない。

次に、複数人で作成する場合の特徴、メリット・デメリットを挙げてみる。

- (a) 多人数作成であっても、一人、または二人程度が中心になり、教科書の全体像、方向性などについて固めておく必要がある。
- (b) 単独作成と比較すると、中心となる者には更にプロジェクト管理能力、様々な調整力が必要とされる。人、時間、資源（ハードソフト環境など）、、、)
- (c) 作業分担できる。
- (d) 分担した作業の質や方向性がバラつく可能性がある。
- (e) 複数の視点で評価ができる。

最初の(a)であるが、教科書のコンセプト作り／方向性の決定の段階であまりに多くの意見を取り込もうとするとプロジェクトがなかなか進まなくなる可能性がある。推進力を高めるには、ある程度の共通認識が作成メンバー内にベースとして必要である。

最後の3つ、(c) (d) (e)は共同作業の典型的なメリット・デメリットであるが、一番の留意点としては全体の整合性と質を高めるために、メンバー内で充分コミュニケーションを取ることだろう。そのためにも中心となる者の舵取りが重要になる。

当然のことであるが、評価については作成の工程の中で作成者のみで行うものの他に、一応の形になった段階で第3者に評価してもらうこと、また、実際に現場で使ってみて学習者からフィードバックを得ることも重要となる。

上記と関係して、2つ目の(b)であるが、複数人作業の場合は単独作成の場合よりも更にプロジェクト管理能力が重要となる。しかし、教員の仕事というのは一人で閉じてしまっている部分も大きく、教育現場にいただけではなかなかプロジェクト管理の感覚を身に付ける機会はない。実際のところは「プロジェクト管理」などと大げさな言葉を使わなくても、また、知らなくても、普通に考えて1つ1つの作業をきちんとこなしていけば成果物は出来上がる。そうしてこれまでも多くの教科書が生まれてきたと思われる。ただ、まとまった視点から考えてみる、今まで無意識だったものを意識する、ということから、教科書作成・改訂などにおいても作業の出戻りを防ぐ、成果物の質をコントロールする、スケジュール管理しやすくなる、などのメリットが生まれるのではないだ

ろうか。

筆者も「プロジェクト管理」を語るほどの体系化されたノウハウを持っている訳ではなく、システム業界での実務経験で培われた感覚しかないのであるが、教科書作成というプロジェクトで考えてみると、必要な作業は以下のようなところになるだろう。

- (a) 作業項目の割り出し、細分化、関連把握、グルーピングなど
- (b) 作業項目のスケジュールへの落とし込み
- (c) 必要な人的・物的資源の見積もり、利用できる人的・物的資源の把握
- (d) 作業の割り振り（役割分担、責任分担）
- (e) 質を管理する方法、タイミングなどを設定
- (f) 進捗管理
- (g) 成果物評価

実際には知識ではなく、実務経験によって養われる部分が大きいのであるが、それぞれの項目は全く特別のことではなく、「プロジェクト管理」などと言わなくてもやっているようなことである。一番のポイントは、全体の作業項目の割り出し、作業量見積もり、スケジュール作成、つまりプロジェクトの全体像を具体的にイメージするということである。⁽¹⁾

次に、単独作成と複数人作成の実際を考えてみる。大体の傾向で言えば、初級では共著の形をとるものが多く、上級になるほど単独で教材を準備するという形が多い。これは学習者数を考えると当然だとも言える。クラスをまたいだ汎用のマテリアルとなると、複数の担当教員によって検討されたものにするのが自然であり、個別のクラス内での教材という目でみれば教員個人の裁量に任される部分が大きくなる。

初級では学習者数も多く、担当する教員の数も多い。コース全体のフォーマットや練習内容も比較的形を決めやすいので、共同作業はしやすいと言える。上級になればなるほど学習者数としては少人数になり、担当する教員の数も少なくなる。教材も新聞やニュースなど、時事ものを扱うことも多くなり、定型の教科書というフォーマットとはニーズがだんだんずれてくる。そういった事情で、上級では特定の教科書を使わない場合も多く、教材の準備も個人作業となる場合が多い。

今回の教科書改訂は、中級用であり、筆者も含め4人で作業を行った。

2.2 教科書に求めるもの

教科書作成・改定の一番最初のステップとして、学習全体の中での教科書の役割を考える必要がある。それによって教科書に盛り込むべき内容が変わってくる。

初級から中級までの教科書の場合、筆者が考える教科書の位置づけは「自習のガイドとなるべきもの」である。平田（2002, 2003）にも述べているが、外国語学習は時間がかかるもので、クラスの時間だけでは到底足りない。クラス内で全てを賄おうとするのは無理がある。そこで、クラスの時間を学習全体の中でいかに有効に使うかということが重要になる。そのためにはクラス外で学習者が自分で出来ることと、クラス内で教員と共に行うことに意義のあることを分けて考える必要がある。

簡単に切り分けを行うと、まず、教科書に必要な十分な文法説明が提供されていることが望ましい。予習復習に使える内容にすれば、クラス内で導入を行う必要もなくなる。クラスでは、重要なポイントの確認、補足説明、学習者からの質問に答える、などのように、如何に教科書に書かれている文法説明に付加価値を加えられるかという視点が重要になる。クラス内で教科書の文法説明と一緒に読むようなことは、時間の無駄とまでは言えないが、クラス内の時間を有効に使っているとは言い難い。

単語については、スペースの関係でなかなか難しいのであるが、単語の訳だけでなく例文もあった方がよい。初級の場合は日本語の単語と学習者の母国語の単語を1対1に対応させるような形で覚えることが多いが、日本語のレベルが高くなっていくにつれて、多義的な使い方であったり、スタイルの違いであったり、学習者の母国語とは違う使い分けであったりするケースが多くなっていく。一般に考えられる文法、すなわち構文の使い方だけでなく、単語レベルでの使い方をうまく習得することも重要になってくる。ただ、実際には中級以降になると学習すべき単語の数は飛躍的に増大するので、例文や詳しい使い分けの説明を教科書に載せるのは難しい。現実的な対応としては、単語クイズの際などに特徴的なアイテムを何個かピックアップして説明することだろうか。

練習については、初級はもちろんであるが、中級レベルでもまだまだ基本的な練習が充分とは言えず、教科書と音声教材によってその部分をカバーする必要がある。文法の知識は中級レベルであっても、簡単な表現もスムーズに言えない学習者は多い。様々な形式のドリル、簡単な応答形式の会話練習などを自習でカバーし、その事前準備の上でクラスで実践的な会話練習を行えると効率的である。そのためにはコース全体のデザイン・運営方法を考える必要があるが、その点については平田（2002）を参照されたい。ここでも自習とクラス内活動という切り分けで見ると、自習でもカバーできるような練

習をクラスで行うのは、有効な時間利用とは言えないだろう。

クラス内での実践的会話練習は、コースとして提供できる学習プロセスの中での最後のステップとも言えるので、教科書である程度のところまでカバーすると学習プロセス全体のガイドとしてまとまることになり、インストラクターの方にとっても使いやすくなるだろう。クラス内での実践的会話練習は各インストラクターの裁量範囲にも入ってくるので、そのまま使わずに、学習者がコンテキストの中で会話をシミュレーションする予習という形で使ってもよい。より実践的に考えると、平田（2002）にも書いたように、「会話力」とは構文やフォーマットを提供されていなくても、いきなり出くわしたコンテキストに対応して会話全体を組み立てていく力であるので、クラス内では少し違った練習をやるのもよいであろう。

2.3 使用ワープロのバージョン統一

セクション 2.1 にも書いたが、教科書を作成する場合その膨大な作業量からして複数人で作業するというパターンも多い。一人で全て作成する場合でも使用するパソコンが複数にまたがる場合はワープロソフトのバージョン統一は問題になる可能性があるが、複数人で作業する場合はなおさらだろう。職場だけでなく、家庭でのデスクトップ、ノートパソコンなど、いろいろな環境で作業するケースは多くなっている。使用ワープロのバージョン統一は考えてみれば当然で、一番基本的な部分なのであるが、今回の改訂作業でも見落としていた点である。

今回はマイクロソフトの VISTA 投入時期とも重なり、Office 2000, 2003, 2007 の3つのバージョンが混在する形になってしまった。メーカー側も一応の継続性は保証する形でバージョンアップしているが、今回はルビを振る機能やフォントなどで少し問題があった。理想的には、関係する作成者の使用するすべてのパソコンで、使用ワープロのバージョンまで統一されていることが望ましいだろう。

2.4 進捗管理

セクション 2.1 でプロジェクト管理のことについて触れたが、今回の改訂作業では、一番最初の段階で稿末に添付したような工程管理表を作成した。全体のスケジュールは、夏休み中の作業で秋学期から使い始めるためにはいつまでに印刷に出さなくてはいけないか、ということで逆算して、さらに余裕を多少見込んで決めた。一番最初の共同作業は、この工程表の評価・確認ということになる。

以後は、進捗や作業条件などに合わせて工程表を適宜変更しながら、これに沿って作業を進めた。ほぼ毎週1回のミーティングで、成果物を評価して内容を練り、次の作業項目を確認して作業していくという手順である。一番のポイントは、上にも書いたが、全体の作業項目の割り出し、作業量見積もり、スケジュール作成、つまりプロジェクトの全体像を具体的にイメージし、それを見える形／共有できる形（工程表）に移すことである。具体的に目に見えるものがあつた方が、全体の管理はしやすい。

今回の改訂作業は、作業量を絞つたことと全体の期間が短いこと、参加人数がそれほど多くないということで、プロジェクトマネジメントとしては比較的簡単な方だと言える。また、全てがこういう方法論を摘要できるものでもない。例えば学術関係であれば、修士論文、博士論文、本の執筆のようなものはなかなか計画通りに進まないものである。ただ、使えるか使えないか、有効性が高いか低いか、という問題はあるが、プロジェクトマネジメントというものも1つの視点として持っておいてよいのではないだろうか。

2.5 LL 環境と音声教材

日本語の教科書の作成・改訂は、通常は紙に書かれている内容だけでなく、音声教材の作成・改定も伴う。音声教材を使った練習環境を、LL としてまとめた形で提供しているか、CD の個人所有などの形で学習者に任せているか、教育機関によっても様々なパターンがあるであろうが、いずれにせよ学習者の自習というものを重要視する観点からも、音声教材の質と発話練習の環境整備はとても重要である。本稿では余談になるが、昨今の技術革新から、携帯電話や i-POD を使った語学練習というのも現実的になってきたと言える。教科書に付随する音声教材も、その形態自体から考えていく場合もあるであろう。

関西外国語大学の日本語プログラムでは、LL 教室として自習環境を提供しているので、今回の教科書改訂に伴って LL のシステムに載せている音声教材を追加・変更する必要があつた。ひと世代前の LL であれば、大量のカセットテープを準備して貸し出しという形であつたから、マスターを作成してコピーという作業で済んでいただろうが、パソコン上に LL のシステムを載せた場合は少し勝手が違ってくる。教科書を変更する場合は、その内容だけでなく、LL 教室などの対応も全体の工程の中に見込んでおかなければならない。LL のシステムに詳しくない場合は、なるべく初期段階で当たりをつけておく必要があるだろう。

3. 内容的な考慮点

3.1 中級学習者の問題点、課題

ここで、今回改定する教科書のターゲットとなる中級学習者について考えてみる。関西外国語大学の日本語プログラムは日本語学習者を 6 つのレベルに分けて教えている。レベル 1 から 3 までが『げんき 1、2』を教科書として使っており、初級として考えることが多い。上限の方、レベル 6 は、日本語ネイティブとほぼ同様の会話力、語彙力を持っているが、日本人の大学生と同じ講義を日本語で受けるには少しアカデミックとしての準備が足りないかというレベルである。日本語能力検定試験のレベルでは 1 級に相当するぐらいである。レベル 5 はその少し手前ということで、日本語能力検定試験では 2 級をパスするぐらいというのを想定している。本学ではレベル 5、6 を上級として取り扱っている。

全くの初心者のレベル 1 と、ほぼネイティブレベルのレベル 6 の両端から辿っていった、真ん中に残っているのがレベル 4、すなわち中級ということになるが、この段階のかかえる問題・課題は多く、本学以外の日本語プログラムでも同様のケースが多いのではないだろうか。一番の課題を一言でいうと、上級にステップアップするための会話力を如何につけるかということだろう。

中級のレベル 4 に振り分けられる学生は、大体学習歴 2、3 年ぐらいである。学習歴がそれ以上の学生も珍しくはない。中には、日本の高校などに留学していたり、日本での社会生活の経験があったり、などで、日本語の会話に慣れている学生もたまにはいるのであるが、総じて会話力は弱く、口が重く、日常的な内容でも自然な日本語での会話ができない。分かりやすい例をあげると、あいづちの「そうですね」や「そうですか」がうまく使えない、会話の中での接続「じゃあ、」がうまく使えない、相手を誘う時の「～ませんか」や自分のアクションを申し出る時の「私(が) ～ましょうか」が言えない、などである。このように会話力が弱い中級の学習者は、全体の 2、3 割というようなレベルではなく、「総じて」という言葉を使ったように、筆者の経験から言うと 8 割以上という感覚である。

文法の知識、知っている構文の数、単語の数などは、学習者による早い遅い／正確不正確などの個人差はあるが、一般に学習歴とともに増加する。しかし、会話としての運用能力、proficiency は知識とともに上がるものではない。これは言うまでもない事実で、この課題を改善すべく、pedagogy という学問の中でこれまでも様々な教授法が提案されている。しかし、「Communicative」という言葉が当たり前となった現在であっても、学

習者の方の現状は昔とそれほど決定的には変わっていないのではないだろうか。Grammar Translation や Audio-Lingual の時代と、Communicative Approach を謳う現在で、学習者の会話力向上に教授法の違いによる決定的な差が出ているのであろうか。いつの時代であってもどんな教授法でも、できる学習者はできる、できない学習者はできない、であっては、よりよい教授法を求めていく意味がない。

教授法の比較において、実際の結果から評価することはできないのであるが、推測する手掛りはある。クラスで実践している練習が質的にどれほど違うか、インストラクターから学習者へのフィードバックが質的にどれほど違うか、また、学習プロセス全体においてクラスの練習をどう位置づけているか、である。Grammar Translation と Communicative Approach を比べると、後者の方がクラス内での発話練習は多いだろう。しかし、「発話練習」と「会話の練習」は似て非なるものである。例えば、コーラスでの発話練習や、例文を作って言う練習、substitution drill などは、Audio-Lingual の時代でもクラス内でやっていたものであり、実践的な会話からはかけ離れたものである。Communicative Approach で一般的と思われるペアワークも、既定のダイアログをなぞるか、単語レベルでの入れ替えがあるぐらいで、コンテキストに対応するという実践的な会話とは離れたものが多いように思われる。ペアワークについては、non-native 同士で練習するという点でも、実際に目標としている「日本人との日本語での会話」とは決定的に違うものである。

確かに Communicative Approach での task や information gap、role play などのアイデアは会話練習に有効なものだろう。しかし、問題はそれをクラス内でどう実践しているかである。それらのアクティビティも、使う構文が提示されていて、パターンをなぞるだけであったり、単純な substitution で済んでしまえば、練習の質としては Audio-Lingual の時代とそれほどの差はないのではないだろうか。

ここで、単純な発話練習は必要ないと言っているのではない。本稿セクション 2.2 でも述べたように、それらは自習という形で済ませ、クラスでの実践的な会話練習のための準備とすべきだろう。クラス内で実際の会話にできるだけ近い練習を行っていないければ、学習者に会話力が養われないのは当然ではないだろうか。実践的な会話練習については平田（2002, 2003）でも議論している。

上記のような、学習歴／文法知識と実際の proficiency のずれは、大学のコースとレベル分けの潜在的な問題であるとも言える。中級ぐらいのレベルまではコースワークとしての要素が強く、文法項目をこなし、単語を覚え、テストで十分な点数をとれば上のレ

ベルへ進めるのが一般的であろう。しかし、知識の量だけで上級とみなす訳にはいかず、その段階で急に会話力、**proficiency** が求められるようになるのである。

これは初中級と上級の授業形態の違いによるところも大きい。上記のように、初中級は教科書の内容をこなしていくコースワーク的要素が強いのであるが、上級ともなると **authentic** な教材（新聞、テレビニュースなど）を使ったディスカッションなどにクラス活動の中心が移る。学習者に実践的な会話力がついていないと、上級のクラスは授業として成り立たないのである。本学のプログラムでも、上級レベルの 5、6 に入るためには、プレースメントテストのインタビューで十分な会話力を示す必要がある。

本来、**proficiency** というものはレベルとともに増加すべきものでも、ある段階で急激につけるようなものでもないはずである。理想的には、一番最初の段階から、その時の知識をうまく運用する力として伴っていることが望ましい。成人の第二言語習得は、様々な面で第一言語習得とは違うプロセスであり、そのプロセスの違いを文法説明や練習などにうまく生かすことで習得の効率をあげることができると筆者は考えるが、**proficiency** に関しては第一言語習得と同様の考え方であることが望ましい。

幼児は限られた構文や単語の知識しかないが、**proficiency** という視点でみれば必要十分なコミュニケーション能力を持っている。日本語学習者も、早い段階で、その時点での限られた文法／単語知識での自然な運用能力を持っていれば、それ以降の学習がより効率的に行えるのではないだろうか。ごく初期の段階で **proficiency** を上げておくというのは、習得全体の効率からみても有効な策であろう。中級や上級になると、使えるべき表現や単語の数も増え、取り扱うトピックもより難しいものが多くなっていくので、その段階で **proficiency** を急につけようとしても無理が生じる。

上記のように、中級学習者の **proficiency** は理想と現実が大きく異なっているが、現実問題としては、そのような中級学習者を上級のクラス活動に対応できるようにすることが中級のクラスに求められている。これらを踏まえて、以下のセクション 3.2 では、今回の教科書改訂で文法項目や単語の取り扱いをどのように検討したか述べていく。

ここで、話しを教科書作成一般に移し、初級と上級の学習者の問題・課題について触れておく。初級学習者用の教科書作成の場合は、ゼロからのスタートであるので、上記の中級学習者のような特別な課題・問題はない。あえて言えば、一番最初の段階から、その時点での知識をうまく運用する力として **proficiency** を備えていくようにするということだろう。筆者の考えでは、そのためにも、より実践的な会話練習をクラスで行う必要があり、セクション 2.2 でも述べたように、自習で出来るものは自習に振り分け、教

科書には「自習のガイド」であることを求めたい。

本セクションの内容は特別なことではなく、対象学習者をよく分析する必要があると言い換えれば、学習者の年齢層、学習者の母国語の使用法、ローマ字の使用法、取り扱う内容の取捨選択、などは基本的な考慮点ということになる。

上級学習者の課題・問題点であるが、中級の課題・問題点をそのまま引きずってしまう可能性が構造的に存在すると考えられる。上級の対象者全員に対して口頭でのプレースメントテストを行い、十分な proficiency を持っている学習者だけを上級クラスに受け入れるようにすれば、学習者の proficiency 不足という問題は発生しない。しかし、コースワークの延長として中級から上級に進級する学生がいれば、proficiency 不足という問題は起きてしまう。

本学においても、レベル 4 から 5 への進級というパターンを考えた場合、上級クラスに対応できる proficiency を付けるには、レベル 4 の一学期だけでは不十分という学生は少なくない。対応策として考えられるのは、十分な会話力をつけるためにどこかの段階で既習レベルをリピートということになるが、大学のコースとして成績を出している限りは proficiency だけで評価する訳にもいかず、現実的には難しいことも多い。このような「会話力を伴わないコースワーク上級学習者」に合わせて上級の教材を作成したりクラス内容を考えたりする訳にもいかないので、proficiency の問題はやはり初級中級の大きな課題だろう。

本来の上級学習者の課題としては、正確さや日本語としての自然さを更に上げることが考えられる。会話がスムーズになればなるほど、一般の日本人からであれ日本語教員からであれ、相手からの error correction や feedback を受ける機会が減ってくる。しかし、この点は教材作成という観点からではなく、クラス運営の中で対処すべきものであろう。

3.2 文法項目、単語の考慮

初級から中級、そして上級へのステップアップとして、どの程度の構文・表現や単語が必要であるか、学習時間と単語数が分かりやすいので例に挙げてみる。日本語能力試験では、4 級で 150 時間 800 語程度、3 級で 300 時間 1,500 語程度、2 級で 600 時間 6,000 語程度、1 級で 900 時間 10,000 語程度としている。振り分けが完全に一致する訳ではないが、目安としては本学の初級レベル 1, 2, 3 を終えた段階が日本語能力試験 3 級に相当し、上級のレベル 5 は日本語能力試験 2 級をパスするぐらいの実力という設定である。

この目安から考えると、初級から上級への橋渡しとして、中級では 300 時間程度学習し、語彙数を 4,500 語程度も増やさなくてはならない。この時間数は、一日一時間で週 5 日のコースを考えた場合、60 週に相当し、一学期を 15 週とすると、4 学期分ということになる。それだけ中級段階での学習には時間がかかるということであるが、実際に中級のクラスを段階的に 4 学期分提供しているようなプログラムはないのではないだろうか。本学もレベル 4 の一学期分だけである。

実際には、中級での学習が一学期だけであっても、十分に上級のクラスについていく実力をつける学生は多い。セクション 3.1 にも述べたが、筆者の経験では、上級への準備として一番欠けているものは、中級以上の語彙数でも構文数でもなく、基礎部分での proficiency である。中級までの学習過程で必要十分な proficiency がついていれば、中級以降の単語や構文の運用能力も比較的スムーズに養える。しかし、基礎部分での proficiency が充分でない場合は、単に単語や構文の知識を増やすだけになってしまうケースがほとんどである。このような場合、筆記試験ではなんとか合格点を取ることができても、実践的な会話能力が充分でないということになってしまう。教科書で提供する中級の構文と単語の量という視点で見ると、それらをいたずらに増やしても、上級に進むだけの実力はつかないと言えるであろう。

上記のような考えもあり、また、時間的制約も大きかったので、今回の教科書改訂で文法項目を大幅に見直し、構文を増やすということは行わなかった。基本的な方針としては、旧教科書で扱っていた文法項目を整理して、重点的に練習する表現と、復習や紹介という形に留める表現に分ける考えることにした。前者は詳しい文法説明を追加し、「表現の説明」というセクションで扱っている。後者は例文と対訳だけに留め、「表現の紹介」という別のセクションにした。中級以降からネイティブレベルに達するまでに学習すべき表現は、簡単なフレーズ相当のものまで含めると、単語数の増加パターンと同様に数え切れないほどになってしまうが、その全てを同じように扱う必要はないという考え方である。

例を挙げてみる。受身・使役・使役受身は初級までで既習になっている学習者は多く、本学で使用している初級教科書『げんき』でも、それらはカバーしている。しかし、中級のレベル 4 に入ってくる学習者で、実際にこれらの表現をスムーズに使える学習者はほとんど皆無というのが実情である。敬語表現も同様で、既習学習者は多いが、ほとんど使えないという状況である。これらの表現は、「初級でカバーしているはずであるから中級教科書で扱わなくてよい」ということでなく、「上級コースへの準備として、充

分なスキルに達していないので積極的に扱う(旧教科書から残す)としたものである。

実際にレベル4に入ってくる学習者を見ると、受身・使役・使役受身を学習していないことも少なくない。敬語を学習していないケースも見うけられる。これらのアイテムが中級のコースで学習するために必須の知識／スキルであるかという点、そういう訳ではなく、他の基本的な部分で十分な proficiency があれば、中級の学習を効果的に行える。そういう学習者に対応するためにも、受身・使役・使役受身・敬語は残した。

初級でカバーしていないと考えられるものでも、優先度を考えて二次的な「表現の紹介」のセクションにまわしたものもある。例えば、「～ものだ」(例： 人の話はちゃんと聞くものですよ 昔はチケットも安かったものだ)、「～に対する～」(例： 結婚に対する考え方は、それぞれ違う)、「～として～」(例： うちの父はサラリーマンとしては満点ですが、、、) などである。これらはフレーズ相当のもので、詳しい文法説明がなくても、学習者に十分な proficiency があれば、比較的簡単にピックアップできる表現ではないかと考えた。実際に使えるようにするためには適切な練習量が必要であるが、やはり優先度の問題になってくる。また、様々な命令形(例： 話しをするな 泣くんじゃない 来なさい 行くんだ 入れ)は、外国人学習者が命令形を発する必要性は低く、理解ができればよいと考えて、「表現の紹介」のセクションにまわした。

単語の取り扱いについては、旧教科書の単語リストから抽出して「単語クイズの範囲になるリスト(必修)」を分けて作っていたので、これをメインの単語リストとし、それを除いたものを「追加単語リスト」としてレッスン末尾に載せることにした。メインの単語リストに載せている単語数は 500 弱である。この数でも、一学期(約 60 時間)でカバーする単語としては、学習者にとって精一杯というところである。

ここで、話しを一般的な教科書作成に移す。今回の教科書改訂では、旧教科書をなるべく生かすという方針もあったので、白紙状態から文法項目や単語を選別するという作業はしなかった。新しく教科書を作る場合は、これが大きな作業の 1 つになることは間違いない。しかし、全くのゼロからのスタートという訳ではなく、日本語教育業界の過去の遺産として、これまで出版された教科書が多数ある。それらを参考にするのが一番やりやすい方法であり、内容の確認としても重要であろう。また、個々の教科書の偏りの影響を避けるためには、更に一般性が高い『日本語能力試験出題基準』(財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金 編 2002)などを参考にすべきであろう。これを元にした各級別の参考図書もたくさん出版されている(例えば、院全マスター2級日本語能力試験文法問題対策』大越 他 2003、『使い方がよくわかる! 日本語能

力試験 1 級 中級・上級の文法』宇民 2004)。

これらを元にして取り扱う構文や語彙を選別するわけであるが、それをどうまとめるかを次のセクションで考えていく。

3.3 レッソンのまとめ方

取り扱う構文や語彙をどうレッスン毎にまとめるかであるが、白紙の状態から考えるのは上記の選別工程と同様に非常に大変なものと思われる。この工程も、実際には既存の教科書を参考にするのが有効な方法だろう。このセクションでは、レッスンのまとめ方として文法シラバス（構造シラバス）、機能シラバス、場面シラバスについて考えてみる。⁽²⁾

河野 他 (2004) によると、それぞれのタイプのシラバスのメリット・デメリットは以下ようになる。

	特徴	メリット	デメリット
文法シラバス	構造主義言語学を元にする。Audio-Lingual で採用が多い。	体系的にもれなく学習を進めることができる。	よく遭遇する場面に適した表現でも、学習初期の段階では未習で使えないことが多い。
場面シラバス	文法シラバスの欠点を補うために考え出されたもの。実用的な状況を選び、サバイバルコースなどで積極的に採用される。	学習直後でもその場面でありさえすれば即利用できる。	場面が異なった時への応用が難しい。言語学的に複雑な表現に早い段階で出会う可能性がある。
機能シラバス	文法シラバスと場面シラバスの両方の欠点を補うために考えられた。Communicative Approach で推奨されている。	言語形式と表現意図が密接に結びついていることから、場面を問わず応用運用能力がつく。	文法事項を最大もらさずシラバス化するのは難しい。

網羅的ではないが、それぞれのタイプの例も挙げておく。

初級	文法シラバス	『Japanese: The Spoken Language』 (Jorden with Noda 1987)
	場面／機能シラバス	『Situational Functional Japanese』 (筑波ランゲージグループ 2001)
	主に場面シラバス	『げんき』 (坂野 他 2005)

中・上級 文法シラバス	『日本語能力試験 1 級 中級・上級の文法』 (宇民 2004)
機能シラバス	『新日本語の中級』 (AOTS 2000)
場面／機能シラバス	『Intermediate Japanese 中級の日本語』 (Miura and McGloin 2003)

教授法の文献では教科書のまとめ方についても「文法シラバス」などの用語が使われているが、本来「シラバス」とは時間的に制限された 1 つのコース内容を記述するものであるため、教科書のレッスンのまとめ方とは区別する必要がある。教科書のまとめ方の場合は 1 つのコースよりも長い時間、大きな範囲で考えることの方が一般的になるので、例えば、場面シラバスは「サバイバルコースに使われる（限定的なものである）」というような説明は当てはまらなくなる。本来のコースシラバスは、そのコースで何を目標とするかが大きな要素になるので、「これらの文法項目をカバーする」、「これらの場面でコミュニケーションができるようになる」、「これらのコミュニケーションの機能を学習する」という目標設定で成立する。しかし、教科書のまとめ方の場合は、目標設定だけで考えることは十分ではない。

コースシラバスと違って、教科書のまとめ方の選択は「学習者にとって構文や語彙をどういうグルーピングにするのが有効であるか」を考えることと言っていいだろう。これは記憶作業とその呼び出しという分野に大きく関わるので、厳密な研究としては心理学や心理言語学、応用言語学などの横断的な研究が必要であろう。教授法関係の資料にもコース内容の組み立て方として様々なタイプのシラバスの紹介はあるのだが、筆者の不勉強のせいもあって、具体的な研究結果の引用は見たことがない。教科書作成の際の今のところの選択は、主に作成者の「こうまとめるのが学習者にとって効果的だろう」という推測で行われているように思われる。この推測は仮説とも言えるが、厳密な検証実験が難しい場合でも、どれだけ掘り下げて仮説を立てることができるかが課題になる。筆者もここでそれを試みしてみる。ポイントとなる視点は 3 つで、「学習のしやすさ」「必要性」「思い出しやすさ（記憶の呼び出し）」である。筆者は心理学の素人であるので、拙い議論になるところはご容赦願いたい。

まず、どういうものが「学習しやすいか」であるが、1 つは、言語学的に単純なものから複雑なものへ」という順番が学習しやすいであろう。これは文法シラバスの考え方と言える。原則的にはその通りであって、例えば辞書形での否定よりもマス形での否定

の方が簡単で、先に学習する方が混乱は少ないと思われる。スタイルの使い分けの点でも、大学生の学習者にとってはマス形を先にするメリットはあるだろう。また、複文よりも単文が先、使役受身よりも受身と使役が先というのは当然だと思われる。言い換えれば、どのようなまとめ方をするにせよ、導入順序の決定には言語学的な考察が必要だということである。

もう 1 つ学習しやすいポイントとなるのは、「動機付けのしやすさ」だろう。この点では文法シラバスは弱い。学習者にとって「指示表現を勉強しよう」「形容詞文過去を勉強しよう」という動機付けは難しい。機能シラバスや場面シラバスは具体的なニーズに結びついているので、例えば「リクエスト表現を学ぼう」「郵便局でエアメールを出せるようになろう」というような、学習者に分かり易い動機付けが出来る。

次に「必要性」から考えてみる。これは更に「必要性の高さからの選択」と「必要な範囲による選択（どれだけのものが必要か）」の 2 つに分けられる。まず、必要性の高さからの選択であるが、学習の難易度と、実社会での会話における必要性は必ず正か負の相関関係にある訳ではない。特に成人の学習者の場合は、外国語で会話を行おうとするトピックや場面も、母国語で成人が行うものと同様であると想定しなくてはならない。過去の文献（例えば、河野 他 2004）にも指摘されているように、特に初級の場合、文法シラバスはよくある状況で言いたいことを伝える表現を未習であるケースも起こりやすい。原則的には単純なものから複雑なものへ学習を進めるというのは理に適っているが、その原則だけでまとめたり、最優先にするのは無理が出てくる場合がある。他のまとめ方とのバランスを取ることが必要だろう。一方、機能シラバスは必要性が高いと考えられるコミュニケーション機能から、また場面シラバスは学習者がよく遭遇するであろう場面から、**target** とする表現を選定・提示することができる。

次に、「必要な範囲による選択」を考えてみる。学習すべき内容を考える際に、どれだけの表現を必要と見なさなくてはならないのだろうか。これも河野 他（2004）にあるように、文法シラバスの場合は網羅的に検討しやすい。ただ、構造的に単純なものをとにかく先に導入すればいいというものではない。例えば「～として～」などは、構造としては単純でも、初級ではなく中級で導入した方がよいと考えられる。つまり、導入タイミングについての判断は、文法的な構造だけでなくその表現を使う場面・状況やトピックも考慮しなければならない。カバーすべき表現が選択できれば、使用場面やトピックを設定して場面シラバスの形にするのはそれほど難しいことではない。

一方、コミュニケーションの機能としてどれだけのものが必要かということは規定し

にくく、必要な範囲による選択」という点では機能シラバスが一番弱い。全ての機能を洗い出そうと考えてみても、私達は言語行動に対して通常そういうアプローチは取っていないのである。また、実際にはコミュニケーション機能として取り扱いにくい表現の方が多いとも言える。言語は、「質問する」「願ひする」「誘う」「許可をもらう」などの機能が網羅的にはなっていない。例えば、「～ば～ほど～（見れば見るほど～）」という表現は、機能としてどう名付ければいいのか。説明文的な機能名で表現の1つ1つを言い換えても、分かり易い「まとめ方」にはならない。言い換えると、レッスンに機能名を使って必要な表現を全てカバーしようとするのは無理があるということである。また、例えば「願ひする・依頼する」という機能1つとて見ても、願ひします」「書いて下さい」「書いて頂きたいのですが、、、」「お書き下さい」など、さまざまなレベルで存在する。初級の教科書、中級の教科書、上級の教科書それぞれで「願ひする」「依頼する」など同様のレッスントイトルを使い続ける意義というのはあまりないだろう。

最後に、3つ目の視点、「思い出しやすい」から考えてみる。まず、どのような条件下であれば言語表現・単語は「思い出しやすい」のであろうか。まず、使用頻度が高いものは思い出しやすい。使用頻度が高いものは考えるプロセスが少なくなっており、コンテクトに喚起されて、よりダイレクトな形で発話されると考えられる。もちろん、使用頻度が高い表現には単純な構造のものが多いいので、思い出しやすいものは単純な構造のものが多いいとも言える。例えば、「おはようございます」「ありがとう（ございます）」「楽しかったです」「日曜日に京都に行きました」などを考えると分かりやすい。使用頻度が高いということは、そういう表現を使う状況や場面に遭遇する頻度が高いということである。

また、記憶の中でアクセスしやすいグルーピングがなされたものは連想での記憶呼び出しもできるので、単独で記憶されているものよりも思い出しやすいであろう。では、どういふものが記憶の中でアクセスしやすいグルーピングであるだろうか。筆者は、グルーピングのインデックスが具体的である方がアクセスしやすいのではないかと考える。例えば、文法ベースで「指示詞」や「形容詞文過去」と言っても、学習者にとっては分かりにくい。また、「依頼する」「断る」などの機能インデックスから使いたい表現にアクセスするというのも、普段私達がどれだけそういうインデックスに馴染んでいるかを考えると、アクセスしやすい方法だとは考えにくい。より具体的で身近なものとしては、やはり実際の場面・状況であるとか、トピックによって関連付けするというこ

になるだろう。その中で、どういう機能が必要になってくるか、どういう機能を使っているか、という形で整理するのは補助的なものとして有効であろう。

ここまでの考察からすると、筆者は河野 他（2004）にまとめた場面シラバスのデメリット、機能シラバスのメリットには疑問を持たざるを得ない。ある表現を習得した場合、「場面が異なった時への応用が難しい」というのは人間の応用力を低く見すぎているのではないだろうか。また、機能ベースにまとめると「場面を問わず応用運用能力がつく」というのは、人間の発想の中において機能名インデックスに期待しすぎているのではないだろうか。更には、場面・状況による使い分けの重要性を低く見すぎているとも言える。例えば、同じ「依頼する」という機能になるであろう「お願いします」「書いて下さい」「書いて頂きたいのですが、、、」「お書き下さい」なども、場面・状況によって使い分けなくてはならないのである。河野 他（2004）には、機能シラバスは Communicative Approach において大いに推奨されているとあるが、教科書のまとめ方としては無批判に採用すべきものではない。

「思い出しやすい」は、どれだけ印象的な記憶作業をしたかにもよると考えられる。例えば、単語カードなどによる機械的記憶作業では記憶の定着率は低い。日本語のクラスとしての課題は、いかに現実的な場面・状況・話題で target の表現や単語を練習させることができるかということになる。文法シラバスでも機能シラバスでも、実際の練習方法を考えると、場面・状況・話題を設定することが必須となる。全ての言語表現は、使用場面・状況・話題と関連付けられる。言語活動は、話者がコンテキストに反応して行うものであることを考えると、代表的なコンテキストを使ってレッスンをまとめるのは合理的だと言えるだろう。

もう1点、見落としがちだと思われるが、教科書のまとめ方を考える場合には、構文・表現だけではなく、単語もレッスンでグルーピングしたものとして提供することになる。語彙を考えた場合も、文法やコミュニケーション機能ではなく、場面・状況・話題で関連づけるのが一番具体的で、記憶作業にも記憶の呼び出しにも有効であろう。

実際には、言語表現や単語を記憶の中から呼び出す場合、アクセスの方法は1つであるとか、いつも同じであるとか、そういう単純なものではないと考えられる。そのアイテムに関連する記憶のネットワークが強ければ強いほど（使用頻度が高い、または印象的な記憶作業である、などによるダイレクトなアクセス）、多岐に渡れば渡るほど（関連付けによるアクセス）思い出しやすいのではないだろうか。そう考えると、1つの方法ではなく、様々なまとめ方を提供できれば教科書としては理想的ではないかと思われる。

る。筆者はこのセクションでの考察から、レッスンとしてまとめるには場面シラバスがよいと考えるが、文法シラバスや機能シラバスに否定的だという訳ではない。取り扱う文法の範囲と順序を考えるには文法的な考察は必須であるし、学習者の動機付けには機能名の提示は有効だろう。例えば、中級において「～訳ではない」「～訳がない」「～訳にはいかない」など、構成要素に着目してレビューを提示するのは補助的な意味で効果的であり、『Intermediate Japanese 中級の日本語』のように、場面やトピックでのレッスン名に機能名を付加するのもよいアプローチである。

以上が教科書作成における一般論として教科書のまとめ方を考察したものであるが、今回の教科書改訂作業では内容的には旧教科書からの大きな変更は行っていない。旧教科書は場面・トピックシラバスになっており、それにレッスン毎にタイトルページをつけて、扱っている表現でどういうことができるかを示すこととした。稿末に目次とレッスンのタイトルページを1つ添付する。

4 まとめ

本稿では、中級教科書の改訂作業を行ったことを機として、教科書作成全般について考えてみた。もちろん網羅的に議論を尽くせた訳ではない。例えば、会話能力と読み書き能力を教科書としてどう扱うかというのも1つの大きなテーマである。しかし、関西外国語大学の日本語プログラムでは会話と読み書きは完全に別クラスになっており、中級レベル4の旧教科書も完全に会話用として使っていたので、本稿では読み書きについては全く触れていない。また、筆者には実際の教科書の出版経験はないので、議論の至らない点は多々あるだろう。それでも敢えて本稿に少ない経験と全体的な考察をまとめてみたのは、教科書作成のノウハウの整備／蓄積の叩き台になればという動機からである。先達のご指導を頂きながら、これからも継続して教科書作成というテーマについては考えていきたい。

注

- (1) 実際には、人的資源のコントロールがもう1つの大きなポイントとなる。本文に書いている部分は、人的要素が比較的少なく、「ドライ」な作業で、教科書作成・改訂などにも応用が効くと思われる。人の管理の方は、人材の把握、適材適所の人の配置、成果物の質の予測と対応策の手配、トラブル予測とチェック機能の手配、など、かなり「ウェット」な作業である。アカデミックで一般的に接する仕事の規模や、一般企業のような明確な指示命令系統がないところから考えると、アカデミックの世界にはなかなか馴染まない話であると思われるので、

本文からは外した。

(2) 本稿では、トピックシラバスは場面シラバスに含める。

参考文献

- AOTS（財団法人海外技術者研修協会）（2000）『新日本語の中級』スリーエーネットワーク
- 宇民美智子（2004）『使い方がよくわかる！日本語能力試験 1 級 中級・上級の文法』日本語研究社
- 大越泰子・田中利恵子・中田茉莉子・堀内智代子（2003）『完全マスター2 級日本語能力試験文法問題対策』スリーエーネットワーク
- 大曾美恵子・小山揚子編著（1988）『Japanese for you』大修館
- 河野美抄子・佐治圭三・中川良雄（2004）『改訂新版／日本語教師養成シリーズ⑤ 日本語教授法』凡人社
- 小山揚子・鹿浦佳子・内藤裕子（1997）『中級後期の会話教科書 - 試用版を総点検する -』『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第 7 号 pp.37-78.
- 財団法人日本国際教育支援協会・独立行政法人国際交流基金 編（2002）『日本語能力試験出題基準 改訂版』凡人社
- 筑波ランゲージグループ（2001）『Situational Functional Japanese, second edition』第 5 刷 凡人社
- 坂野永理・大野裕・阪根庸子・品川恭子・渡嘉敷恭子（2005）『げんき 1, 2』第 34 刷 The Japan Times.
- 平田裕（2002）『ペアワークの功罪』『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第 12 号 pp.83-114.
- 平田裕（2003）『ペアワークの功罪 II』『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』第 13 号 pp.15-36.
- Jorden, Eleanor Harz with Noda, Mari (1987) *Japanese: The Spoken Language*. Yale University Press, New Haven.
- Miura, Akira and McGloin, Naomi Hanaoka (2003) *Intermediate Japanese 中級の日本語*. 30th printing. The Japan Times.
- Mizutani, Osamu and Mizutani, Nobuko (1977) *An Introduction to Modern Japanese*. The Japan Times.

(hirata@kansaigaidai.ac.jp)

- 23 -

もくじ
目次 (Table of Contents)

第1課 ホームステイの一日	1
---------------	---

第2課 どんな人？	9
-----------	---

表現の説明

1. N っぽい ‘like N, N-ish’; V_{stem} っぽい ‘easy to V, tend to V’
2. S1 ぐらいで S2 ‘Just as little as S1, S2’; ‘Even with the condition S1, S2’
S1 ぐらいでは/ぐらいじゃ S2(negative)
3. N だけあって(さすがに)S2 ‘Because of being N, no wonder S2’
S1 だけあって(さすがに)S2 ‘Since S1, no wonder S2’
4. いくら／どんなに Modifier N でも、... ‘No matter how Modifier the N is,...’
いくら／どんなに V/Adj(て-form) も、... ‘No matter how V/Adj, ...’
5. S1 ところを見ると、N のようだ。 S1 ところを見ると、S2 ようだ。
‘Seeing S1, it seems to be N/it seems that S2.’
6. S1 だけで S2(positive) ‘Just given S1, S2’; S1 だけでは／じゃ S2(negative)

表現の紹介

1. 見たところ(では)X だけど(案外、意外と、結構)Y, 見た感じ(では)X だが(案外、意外と、結構)Y ‘If I see it, ...but (unexpectedly, rather) Y.’
2. N なんて S2; S1 なんて S2 ‘Speaking of things like N, S2; Doing things like S1, S2’

第3課 いろんな話し方	29
-------------	----

表現の説明

1. (いかにも) N らしい ‘really having the characteristics of ...’
2. N1 は(まるで) N2 のようです; N2 みたいです。 ‘N1 is almost like N2.’
3. NP ほど／くらい／ぐらい Modifier 人／もの／こと／ところ／etc. はない。
‘There is no person/thing/event/place/etc. as Modifier as NP.’
4. N のくせに S2; S1 くせに S2 ‘Despite being N, S2; Although S1, S2.’

表現の紹介

1. V_{stem} 方^{かた} ‘a V-ing manner, a way of V-ing; how to V’

第4課 あっ、痛い！	46
------------	----

表現の説明

1. S1 ほど／くらい／ぐらい S2 ‘To the extent that almost like S1, S2.’
2. N1 のおかげで／S1 おかげで S2 ‘Owing to N1/S1, S2’ (POSITIVE)
N1 のせいで／S1 せいで S2 ‘Because of N1/S1, S2’ (NEGATIVE)
3. S(て-form) たまらない／たまんない／しかた(が)ない／しょうがない
‘S, and (I) can’t stand it; unbearably S; extremely S.’

4. S1 なら、S2(V)たら／たらどう／たらどうですか。 ‘If S1, why don’t you S2’
5. S1 わけにはいかない ‘It does not go well if it’s the case that S1 > must not S1’
6. S1 わけ(が)ない。 ‘There is no way that S1’

表現の紹介

1. S1 こと。N(action)のこと。 ‘It is that (you) ...’ (IMPERATIVE)
2. ～顔をする ‘shows～expression’; ～顔をしている ‘looks～’
3. S1 思いをする ‘experience the feeling that S1’

第5課 ごはんですよ！

71

表現の説明

1. N のうちに ; S1 うちに S2. ‘While being N (while S1 holds), S2’
2. Noun forming suffixes: Adjective Root +さ; Adjectival Noun+さ ‘...ness’
Adjective Root +め じどうし ‘being a little bit ... than average’ たどうし
3. Intransitive Verbs (自動詞) vs. Transitive Verbs (他動詞)
4. ～方 ‘being rather ...’ ← ‘being on the ... side/direction’

表現の紹介

1. Time Expressions
 - 1.1. S1(Verbal, plain imperfect, affirmative) 前に S2. ‘Before S1, S2’
 - 1.2. S1(Verbal, plain perfect, affirmative) 後／後で S2. ‘After S1, S2’
 - 1.3. S1(Verbal, て-form, affirmative) から S2. (i.e. Vstem 時から) ‘After S1, S2’
 - 1.4. S1(Verbal, plain imperfect, affirmative) まで S2. ‘Until S1, S2’
2. Adjective Stem (i.e., the -く form) + V, or N に+V ‘V, in the Adj/N way’
3. V1 て forms + V2 ‘V2 in the manner that V1’ ← ‘V1, and V2’
4. V(Perfective, i.e., -た)+N ‘N that is already in the condition of V’
5. Adjective Root/Adjectival-N/Vstem+すぎる ‘excessively Adj/V’

第6課 ブラウンと申します

93

表現の説明

1. 尊敬語 そんけいご
 - 1.1. Honorific (尊敬語), Regular Pattern 1: お Vstem+になる そんけいご
 - 1.2. Honorific (尊敬語), Regular Pattern 2: the same as passive forms そんけいご
 - 1.3. Honorific (尊敬語), Special Forms (Very Frequently Used!) そんけいご
 - 1.4. Honorific (尊敬語), Short Pattern: お Vstem+だ／です そんけいご
 - 1.5. Honorific (尊敬語), Short Pattern for Request: お Vstem+下さい けんじょうご
2. 謙譲語 けんじょうご
 - 2.1. Humble (謙譲語), Regular Pattern: お Vstem+する けんじょうご

- けんじょうご
2.2. Humble (謙讓語), Special Forms (Very Frequently Used!)
- ていじょうご
3. Super Polite (丁寧語)

第7課 子供はしかるべき？

..... 1 1 1

表現の説明

1. Verb べきです／べきじゃありません ‘should V/ Should not V’
2. Causative: V_{NEG-STEM} せる／させる ‘make someone do something’
3. V_{NEG-STEM} せて／させて + あげる／やる／くれる／もらう
 ‘You let someone do something (あげる/やる); Someone lets you do something (くれる/もらう)’
4. Passive: V_{NEG-STEM} れる／られる
めいわく うけみ
- 4’. Adversative Passive (迷惑の受身)
5. Causative Passive: V_{NEG-STEM} される／させられる ‘be forced to V’
6. N ぐらい ‘at least such thing as N’

表現の紹介

1. S ものだ ‘It is that S(Imperfective) → suggestion, general truth, exclamation’;
 ‘It used to S(Perfective) → looking back in the past’
2. Various kinds of command forms

第8課 ちきゅう 地球にやさしく

..... 1 3 5

表現の説明

1. Verb (て-form) くる／いく ‘It comes/continues to V/ It continues/gets to V’
2. S1 につれて、S2 ‘As the situation goes like S1, S2.’
3. V/ADJ-ば V/ADJ えほど、S2 ‘The more V/ADJ, S2.’
4. V_{NEG-STEM} ざるを得ない ‘have to V, must V; no choice other than V’
5. やむを得ない ‘unavoidable; cannot be helped’

第9課 せいき かだい 21世紀の課題

..... 1 5 4

表現の説明

1. S(verbal) ようになる ‘It comes to such a situation that S’
2. X しか Y ない ‘nothing but X Y(verb, adjective, adjectival noun, etc.)’
3. S1 としたら、S2 ‘If S1, S2; Supposing that S1, S2.’
4. S1 としても、S2 ‘Even if S1, S2; Granted that S1, S2.’
5. S1 からといって、S2 ‘Just because S1, S2.’ ← ‘Saying that it is because S1, S2.’

表現の紹介

1. X だけでは (だけじゃ) なくて Y も～ “not only X, but also Y～”
2. S1 わけではない (じゃない) or S1 わけ という訳ではない (じゃない)

第 10 課 ^{しごと}仕事・^{いくじ}育児・^{かじ}家事 172

表現の説明

1. S1(て-form)でも S2 ‘Even with the condition S1, S2.’
2. S1(て-form)まで S2 ‘Going up to S1, S2; S1 is too much, so S2.’
3. S1(V/ADJ_{PROVISIONAL}, i.e., へば／～れば)よかった ‘It would have been better if S1.’
4. S1 ないかな ‘(I) hope/wish S1.’
5. V_{STEM} そうにない ‘It does not seem to V’

表現の紹介

1. N1 に対する N2; N1 に対して S2 ‘N2/S2 towards/against N1’
2. N1 としての N2; N1 として S2 ‘N2/S2 as being N1’
3. N1 にとっての N2; N1 にとって S ‘N2/S for N1’
4. S(て-form)よかった／大変だった／etc. ‘S, and it was good/troublesome/etc.’
5. S(V/ADJ_{PROVISIONAL}, i.e., へば／～れば)いい ‘It would be better if S.’
6. V(て-form)もらいたい／欲しい。 ‘I want someone to V’

^{かんまつ}

巻末 (Appendices)

..... 192

文法穴埋め問題 解答 (Answer keys for the fill-in-the-blanks)

単語インデックス

第4課 あっ、痛い！



トピックは？

病気になったら
ケガをしたら
病院で

こんな表現が使えるようになります

あたま いた
頭が痛くてたまらないんです。
ある
歩けないぐらい…
たいへん
大変な思いをしました。

会話例47
単語49
表現の説明52
表現の紹介58
基本練習59
基本練習スクリプト62
応用練習65
聞き取り問題スクリプト67
追加単語リスト69